

# 10. Educación inclusiva y educación para la inclusión: transformaciones pendientes analizadas desde las ideas de justicia y accesibilidad universal<sup>1</sup>

*Mario Toboso Martín*  
*Roberto Feltrero Oreja*  
*Manuel Aparicio Payá*

## SUMARIO:

1. Educación inclusiva. 2. Situación actual de la educación inclusiva en España. 3. Principales barreras que afectan el logro de la educación inclusiva. 4. Educación inclusiva y educación para la inclusión: dos prácticas en estrecha relación. 5. Innovación educativa para la educación inclusiva. 6. Referencias bibliográficas.

## 1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva asume la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno. Junto con la atención a la diversidad, no se refiere a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a todos. El alumno con discapacidad, con sus apoyos, debe ser uno

---

<sup>1</sup> EnEste trabajo es resultado de la participación de sus autores en el proyecto de investigación «Capacitismo: haciendo evidente el último prejuicio. Su influencia en el cumplimiento en España de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad». Programa Retos del Plan Estatal de I+D+i (Ref. FFI2017-88787-R).

más, con las mismas oportunidades de aprendizaje. El profesorado y las escuelas ordinarias deben estar preparados para ofrecer tales oportunidades, atendiendo al derecho a una educación de calidad, en convivencia y adaptada a sus necesidades. El largo camino hacia la educación inclusiva ha pasado por dos etapas previas, todavía no superadas por completo. Primeramente, la segregación educativa, como modelo ideológico que considera que la educación es de mayor calidad cuando se imparte a grupos homogéneos. Esta idea, pretendidamente neutra, empobrece la educación y discrimina a las personas y grupos segregados. En segundo lugar, la integración educativa, según la cual el alumnado con discapacidad debe adaptarse al sistema ordinario de educación, y solamente podrá acudir a la escuela ordinaria cuando los especialistas le hayan «rehabilitado» en una escuela especial (Alonso y Araoz, 2011).

La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006) establece, en su artículo 24, el derecho a la educación inclusiva (artículo 24, ap. 1 y 2):

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:
  - a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
  - b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
  - c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.
2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:
  - a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
  - b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
  - c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
  - d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
  - e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

La Convención recoge explícitamente, por primera vez, que el derecho a la educación es el derecho a una educación inclusiva de calidad, afianzando así una evolución normativa en educación que proviene de anteriores instrumentos internacionales de derechos humanos: Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13); y la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 23).

## 2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Para revisar la situación actual de la educación inclusiva en España vamos a remitirnos al «Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo» (ONU, 2018) elaborado en 2017 por el Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (publicado en mayo de 2018), como respuesta a la información aportada en 2014 por la Asociación SOLCOM.

En este «Informe», el Comité señala que el marco normativo español permite la coexistencia de dos sistemas de educación, ordinaria y especial, con estándares educativos distintos, dejando a los alumnos con discapacidad en un entorno de muy baja o menor expectativa sobre su rendimiento, por parte de los maestros y la administración.

La actual *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), en su artículo 74, señala que

[l]a escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintinueve años, solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Nótese que la legislación actual utiliza prácticamente el mismo lenguaje que la *Ley 13/1982 de integración social de los minusválidos*, cuyo artículo 23, establecía que «[l]a educación especial será impartida transitoria o definitivamente a aquellos minusválidos a los que les resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario».

Expresada de manera ligeramente diferente, según cada norma, pero compartiendo básicamente el mismo contenido, la condición que hace posible en la práctica la segregación del alumnado con discapacidad en centros de educación especial se viene manteniendo presente por más de treinta años en toda la legislación educativa relevante. En otro lugar (Rodríguez y Cano, 2015) nos hemos referido a ella como la condición de «la puerta abierta», a través de la cual dicho alumnado es obligado, por

informes técnicos y resoluciones judiciales, a abandonar su proceso educativo en centros ordinarios y se le impone una educación segregada en centros especiales. En la actualidad, a través de la excepción contenida en su artículo 74, la LOMCE perpetúa la exclusión discriminatoria basada en la discapacidad.

En el mismo «Informe», el Comité de la ONU observa que, aunque las estadísticas disponibles indican un porcentaje alto de inclusión educativa, subyace un patrón estructural discriminatorio de exclusión y segregación hacia el alumnado con discapacidad, basado en una consideración exclusivamente médica de la misma, que afecta de manera notable y en especial al alumnado con discapacidad intelectual o psicosocial y con discapacidad múltiple. Niños y niñas con discapacidad intelectual son, de hecho, segregados en aulas especiales dentro de centros ordinarios, pues pasan más tiempo en la unidad de apoyo o en el aula especial que en el aula ordinaria. El Comité observó, además, que en repetidas ocasiones se interpreta erróneamente, incluyéndolo en las estadísticas oficiales, que la incorporación de alumnos con discapacidad en centros ordinarios, sin los ajustes razonables ni apoyos requeridos, constituyen ejemplos de educación inclusiva.

### **3. PRINCIPALES BARRERAS QUE AFECTAN EL LOGRO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

A partir del análisis de la legislación actual en materia de educación, así como del referido «Informe» del Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se pueden extraer una serie de factores y condiciones, que denominamos «barreras», que afectan el logro de la educación inclusiva en España. Las hemos clasificado en los tipos que se exponen a continuación.

#### **3.1. Normativas**

Según el artículo 71 de la LOMCE, «[c]orresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para [...] los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria». El artículo 74 otorga a las administraciones educativas de cada comunidad autónoma la promoción de la educación entre «niños y niñas con necesidades educativas especiales». Sin embargo, como cada comunidad autónoma puede desarrollar su propio marco legislativo, no hay directrices comunes sobre la implementación de los principios generales de la norma, de manera que la legislación nacional no garantiza su interpretación y aplicación uniformes.

#### **3.2. Jurídicas**

En el referido informe (ONU, 2018), el Comité de la ONU observó que, aunque la normativa vigente permite que los padres intervengan en el dictamen de escolarización, en la práctica se prescinde de su opinión. Si los padres no están de acuerdo

con el dictamen, pueden recurrir ante la jurisdicción de lo contencioso-administrativo, pero el procedimiento de reclamación administrativa es largo, costoso y con escasa garantía de éxito. Los procesos judiciales se demoran y las decisiones adoptadas todavía son muy variables por la falta de una jurisprudencia suficientemente clara en la materia. Entre tanto, el alumno deberá acudir al centro asignado, pues de no hacerlo, un inspector de educación podría iniciar un proceso por «abandono familiar» contra sus padres, considerando que se oponen a su escolarización obligatoria.

### **3.3. Económicas**

La crisis económica coincidió con el comienzo de la implementación de la Convención en España, de manera que los recursos económicos para implementar la educación inclusiva se redujeron, y se priorizó el mantenimiento de centros y unidades especiales. En ese escenario, ni el Gobierno central ni las comunidades autónomas han llevado a cabo un ejercicio presupuestario que permita identificar en detalle los recursos necesarios para la implementación efectiva de la educación inclusiva.

### **3.4. Organizativas**

Los recursos o medios de apoyo técnicos no se asignan directamente al alumnado con discapacidad, atendiendo a sus requerimientos individuales, sino a los centros educativos, y una vez que el recurso se destina a un centro ya no puede reasignarse. Como consecuencia, los estudiantes con discapacidad no pueden acudir al centro que les correspondería por su área de residencia, sino a aquel donde se hayan asignado los recursos o medios de apoyo.

### **3.5. Actitudinales**

De forma general, todavía existen numerosos estereotipos discriminatorios hacia el alumnado con discapacidad. En algunos casos, se traduce en rechazo absoluto, hostilidad y acoso escolar en los centros ordinarios. El Comité de la ONU también recibió testimonios de casos de padres de estudiantes sin discapacidad que no permitieron que sus hijos asistiesen al colegio hasta que no retirasen al estudiante con discapacidad que estaba igualmente en la clase, argumentando que retrasaba el rendimiento del curso.

### **3.6. Accesibilidad**

La educación inclusiva requiere necesariamente de un entorno educativo accesible. La accesibilidad universal (artículo 9 de la Convención) constituye un derecho funda-

mental de las personas con discapacidad, por ser el eje sobre el que pivota el cumplimiento de otros muchos derechos. Es también un principio jurídico de la Convención (art. 3), auténtica condición socio-técnica, sin la cual no puede haber una verdadera educación inclusiva. En la realidad educativa española no se verifica el cumplimiento del derecho a la accesibilidad, y ni siquiera existe «una evaluación de los diferentes centros que permita asegurar su nivel y grado de accesibilidad» (CERMI, 2017, 223), lo cual repercute en el incumplimiento del derecho a la educación inclusiva. El Comité de la ONU señaló en su «Informe» que los esfuerzos emprendidos para implementar la accesibilidad todavía no son suficientes para asegurar los requisitos mínimos en los centros educativos. Una vez conseguida la accesibilidad física, se observan, sin embargo, otras carencias de accesibilidad como, por ejemplo, las referidas a las herramientas de comunicación, a las evaluaciones o al contenido educacional (ONU, 2018).

En el mismo informe, el Comité recuerda que, de conformidad con el artículo 2 de la Convención y sus observaciones generales núm. 2 (2014) sobre accesibilidad, y núm. 4 (2016), la denegación de los ajustes razonables constituye discriminación. Los Estados partes tienen la obligación inmediata de realizar ajustes razonables desde el momento en que una persona con discapacidad los requiera (por ejemplo, en la escuela), para situarse en igualdad de condiciones con los demás.

La accesibilidad universal, así como la comprensión de los ajustes razonables como un derecho, exigencias provenientes del colectivo minoritario del alumnado con discapacidad, llegan a beneficiar a la mayoría de usuarios del entorno educativo, transforman no solo este entorno, sino el entorno social, lo que redundará en beneficio de todos los usuarios, pudiendo considerarse tales acciones como ejemplos de innovaciones sociales.

#### **4. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN: DOS PRÁCTICAS EN ESTRECHA RELACIÓN**

A lo largo de la historia, las personas con discapacidad fueron sometidas a diversas formas de trato injusto, lo cual las conducía a la marginación y la exclusión social. Aunque desde las últimas décadas del siglo XX dicha situación ha ido cambiando, todavía hay un largo trecho por recorrer para adentrarse definitivamente en el territorio de una sociedad justa, que asuma el compromiso ético-político adicional de facilitar una verdadera inclusión social (Nussbaum, 2007). La educación inclusiva constituye una dimensión ineludible de la inclusión social de las personas con discapacidad.

El artículo 24, apartado 1.a, de la Convención se refiere también a las repercusiones que la educación inclusiva debe tener en la educación de cualquier persona: ha de contribuir a reforzar en ella «el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana». Al señalar tales fines educativos, se sitúa la educación inclusiva en un plano normativo: la presencia, en igualdad de condiciones, de las personas con discapacidad en los diferentes niveles educativos ha de con-



tribuir —más allá de la mera instrucción— a la transformación de los objetivos que han de perseguir los sistemas educativos que forman a los ciudadanos.

Desde este otro punto de vista, puede hablarse también de *educación para la inclusión*, entendiendo por tal aquella educación que prepara a todos para reconocer y aceptar el valor de la diversidad humana, respetando a las personas y sus derechos, con independencia de cuáles sean sus condiciones fácticas. Tal dimensión educativa es requerida para superar la exclusión acontecida en el pasado, todavía operante —aunque con modificaciones— en el presente, así como para el reconocimiento y cumplimiento efectivo de la igual ciudadanía de las personas con discapacidad.

Entendemos que la *educación para la inclusión* (en este caso, de las personas con discapacidad) ha de contar, al menos, con tres aspectos básicos: a) la convivencia y cooperación en las aulas, como ambiente práctico de aprendizaje inclusivo; b) la formación ética que contribuya a la concienciación para aceptar la diversidad humana y para respetar los derechos de toda persona y c) la concienciación de los futuros profesionales para el compromiso de rediseñar los diferentes espacios sociales, de acuerdo a los derechos especificados en la Convención, creando entornos sociales universalmente accesibles, requisito para una efectiva inclusión social (artículo 9 de la Convención).

La redacción del artículo 24, apartado 1.a, de la Convención refleja una relación estrecha entre la *educación inclusiva* y la *educación para la inclusión*. Por una parte, la educación inclusiva promueve la interacción entre alumnos diversos, enriqueciendo mutuamente la formación de todos, contribuyendo a educar para una inclusión social justa. A su vez, el desarrollo, a lo largo de las diferentes etapas educativas (primaria, secundaria y universidad), de los diferentes aspectos de la educación para la inclusión, ayudará a promover el carácter cada vez más justo de la sociedad y, consecuentemente, contribuirá al afianzamiento del derecho a la educación inclusiva.

La educación inclusiva, como aportación igualitaria de oportunidades educativas reales para todos, requiere de una transformación de los sistemas educativos actuales, basados en la estandarización de los aprendizajes, para hacerse cargo de la diversidad del alumnado que comparte las aulas. Frente a una concepción competitiva y academicista de la educación, enfocada meramente a la transmisión de conocimientos, ha de abrirse paso una concepción de la educación basada en la creación de comunidades de cuidado, de cooperación y aprendizaje mutuo (Pring, 2016), compaginando así el éxito de todos con el aprendizaje moral que facilite la lucha contra la exclusión (Slee, 2012). Esta transformación constituye una cuestión de justicia que, a su vez, tiene como objetivo último la transformación de las relaciones sociales con las personas con discapacidad.

El apoyo ético-político a tal transformación vendrá dado por una educación para la inclusión que abarque las diferentes etapas educativas. En la etapa formativa universitaria se requiere una formación técnica y moral que favorezca un ejercicio profesional abierto a la diversidad humana. En esta etapa, la educación para la inclusión consistirá en una preparación profesional que quede enlazada al compromiso moral-político de diseño de un entorno universalmente accesible (Aparicio y Martínez,

2017). Tal diseño no solo creará un entorno facilitador (Nussbaum, 2006) que haga posible mejorar la educación inclusiva; facilitará también un entorno social inclusivo en diferentes campos (trabajo, ocio, vida independiente, etc.).

La reivindicación de un entorno educativo plenamente inclusivo debe inscribirse en estrategias de transformación social y cultural, que realicen escenarios de aprendizaje de mayor calidad para todo el alumnado, socialmente más justos y culturalmente más diversos, que impliquen, además, prácticas innovadoras en metodologías y materiales docentes, espacios e infraestructuras, o protocolos y normas educativas.

## **5. INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La construcción de un sistema de educación inclusiva requiere un equilibrio entre las normativas y las prácticas reales que, diariamente, se llevan a cabo en la escuela (Pletsch y Mendes, 2015). La adaptación de esas prácticas a las normativas es un esfuerzo complejo que involucra muchos factores y agentes, pues es necesario construir nuevas capacidades y competencias en todos los implicados. Profesores, alumnos, padres y comunidades que conforman el contexto social quedan involucrados, de un modo u otro, en ese sistema inclusivo (Buli-Holmberg y Jeyaprabhan, 2016).

Desde este punto de vista, la inclusión es principio orientador de las prácticas diarias de todos esos agentes (Kozleski, et alii, 2015). En el caso de los profesores, muchas de sus prácticas están en un proceso de profunda transformación, mediante la aplicación de innovaciones educativas. La integración efectiva y eficiente del alumno con discapacidad en las tareas escolares depende también de cómo el profesor organice sus actividades académicas. Si innova en sus estrategias docentes para contemplar mecanismos de atención a la diversidad, el alumno con discapacidad puede integrarse en un modelo educativo inclusivo en todos sus aspectos. Por ello, es interesante pensar el proceso de innovación educativa como una de las claves para la construcción de un entorno educativo inclusivo.

Una ventaja de esta propuesta práctica es que la innovación educativa es un proceso en marcha. Las instituciones y el propio profesorado están inmersos en un proceso de innovación para adaptar sus contenidos y estrategias docentes al modelo de educación por competencias. En la sociedad del conocimiento, el alumno debe desarrollar competencias para ser capaz de buscar, seleccionar y reconstruir por sí mismo los contenidos del conocimiento. El profesor es un mediador y facilitador en estos procesos de entrenamiento de las competencias. Su trabajo se centra más en proponer los escenarios de aprendizaje y prácticas competenciales para los alumnos.

Lo más relevante de este modelo educativo, desde el punto de vista de la inclusión, es que la atención a la diversidad puede incorporarse de manera sencilla en sus bases metodológicas y en sus resultados prácticos. La adaptación de aprendizajes, prácticas y escenarios a las habilidades y competencias individuales de los alumnos es un requisito de este modelo educativo. Por ello, los esfuerzos institucionales para



fomentar todas estas innovaciones educativas ya están teniendo en cuenta la inclusión desde un punto de vista general, puesto que se tiende a un modelo de enseñanza que compagina los recursos tecnológicos para el aprendizaje combinado (*Blended Learning*) y ubicuo, para lograr estrategias de aprendizaje flexibles. En este sentido, el modelo educativo asume la diversidad del alumnado y trata de darle apoyo mediante estrategias de aprendizaje que pueden adaptarse individualmente.

Un estudio sobre el estado de la cuestión en cuando a innovaciones para la educación inclusiva ofrece tres aspectos importantes desde los que ordenar estas iniciativas.

- a) La presencia de recursos tecnológicos como base para garantizar la accesibilidad de los materiales y recursos educativos.
- b) La adopción de estrategias de aprendizaje que garanticen la inclusión de los alumnos con dificultades.
- c) La adopción de estrategias de evaluación flexibles y adaptativas que apoyen el desarrollo de capacidades y competencias, ampliando el espectro y las posibilidades de cada alumno individualmente.

Desde la perspectiva del primer aspecto, las innovaciones en el diseño de materiales en formatos digitales, que pueden transformarse y adaptarse fácilmente desde el texto a lo audiovisual y viceversa, constituyen un paso importante para conseguir la inclusión mediante materiales educativos accesibles (Rodríguez García, Hinojo Lucena y Agreda Montoro, 2017). La formación y asesoría constante a profesores e instituciones para que estas nuevas prácticas, con sus materiales y espacios de trabajo, respeten los criterios de accesibilidad universal es un primer paso para lograr esa educación inclusiva. No es un camino sencillo, pues los aspectos técnicos que hay que contemplar en un documento o en un vídeo educativo para que cumpla con los estándares de accesibilidad universal son muchos y complejos (Crespo Fajardo, 2017).

Sin embargo, en este equilibrio entre las normativas y las prácticas, los requisitos de accesibilidad pueden pensarse como flexibles. El hecho de que los profesores creen materiales educativos en diversos formatos ya proporciona un alto grado de accesibilidad. Simplemente el hecho de que los materiales digitales de un profesor individual en su quehacer diario cumplan al menos con criterios de multimodalidad representacional (Feltrero, 2012) permitirá a todos los alumnos elegir el formato del material y contenidos que más se adecúe a sus habilidades. Progresando en el carácter innovador de la digitalización de materiales y espacios educativos, podemos encontrar propuestas más avanzadas sobre la creación de espacios completos en e-learning (Martínez Suárez, 2016) o, incluso, entornos virtuales (Maciel Arellano et al., 2016).

En cuando al diseño de actividades educativas para la inclusión, las propuestas innovadoras sobre trabajo colaborativo en red y aprendizaje basado en proyectos resultan prometedoras (Campbell y Campbell, 1995; Ogelman y Secer, 2012; Tsuji y Sabat, 2014). El hecho de que los alumnos, de un modo sencillo y en función de los objetivos de un proyecto, puedan repartirse el trabajo según sus habilidades y destrezas, es un

mecanismo para fomentar la inclusión. Y lo logra en dos sentidos. Los alumnos con habilidades diversas encuentran alternativas para no ser excluidos de las actividades del grupo, y el resto de los miembros del grupo comprenden cómo esas personas, pese a sus diferencias, pueden aportar trabajo relevante y necesario para todos los demás (Escarbajal Frutos, 2011). De ese modo, la escuela se convierte en un trasunto de las mismas políticas de inclusión que practicamos en otros proyectos sociales (Martín y Verde, 2015).

Finalmente, el diseño de materiales de autoevaluación, para que los alumnos puedan aprender y practicar a su ritmo, es un ejemplo de esta capacidad de adaptación individual de las actuales innovaciones educativas (Torres Pineda, 2013). Las innovaciones educativas de este tipo permiten poner en marcha procesos de flexibilización y diversificación curricular, tan necesarios para garantizar la inclusión y mejorar el rendimiento académico. (Torres Pineda, 2017; Wolfberg, LePage y Cook, 2009). También se fomenta la autogestión de los aprendizajes por parte de los alumnos.

Sin embargo, si hay una parte de la práctica educativa que responde más lentamente a las necesidades de la inclusión, y más aún a las de la propia innovación educativa, es la de los sistemas de evaluación. Las metodologías de evaluación vigentes parecen no estar respondiendo plenamente a la necesidad de innovar, para que los profesores puedan, de manera clara y efectiva, atender las necesidades diversas de sus alumnos. Los principios de equidad e inclusión de todo tipo de alumnos, requiere una revolución en este aspecto de la práctica docente. La evaluación continua es factor importante para la aplicación de las correcciones necesarias para cada alumno, y particularmente para los alumnos con necesidades especiales. Las tecnologías posibilitan muchos modelos de autoevaluación que pueden emplearse en este proceso de retroalimentación individual y con el profesor. De ese modo, también se fomenta el aspecto constructivo de la evaluación frente al carácter punitivo que le suele acompañar en las prácticas tradicionales. Proponemos que el camino práctico para llevar a cabo este cambio educativo sea incidir en crear la conciencia de instituciones, profesores y alumnos para que este cambio metodológico en ciernes incluya también la eliminación de todas las barreras que pueden dificultar el acceso a cualquier tipo de situación de diversidad. La evaluación informativa de las prácticas docentes del profesorado puede ser una política efectiva para crear una cultura de la inclusión a través de la innovación educativa (Guirao Lavela, 2012).

El estudio de la cuestión sobre las relaciones entre la innovación educativa y las políticas de inclusión para personas con discapacidad nos permite afirmar que estas prácticas pedagógicas y docentes son pequeños avances que permiten al alumnado alcanzar sus metas educativas en un ambiente de aceptación efectiva y práctica de la diversidad. Se trata de estrategias de enseñanza avanzada que permiten, paso a paso, la implementación de currículos diversificados de acuerdo a las características, potencialidades e intereses de todo el alumnado. Se favorecen así entornos educativos que permiten la autonomía e integración de todos los alumnos desde su diversidad. Desde la diversidad económica a la cultural y, sobre todo, la diversidad funcional. El trabajo práctico de estimular y evaluar las innovaciones educativas es uno de los caminos a transitar dentro del cambio cultural necesario para crear sociedades inclusivas.

No solo se trata de brindar una educación de calidad, sino también de cambiar las actitudes de discriminación y los sistemas discriminadores, para crear sociedades inclusivas, que respeten y valoren las diferencias y la dignidad de todas las personas por igual.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, M. J. e I. DE ARAOZ (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*, Madrid: Ediciones Cinca.
- APARCIO, M. y MARTÍNEZ, E. (2017). «Accesibilidad universal: sentido normativo e implicaciones en la educación y la práctica profesional», *Revista Española de Discapacidad*, 5 (I): 25-41.
- BULI-HOLMBERG, J. y Jeyaprabhan, S. (2016). Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134.
- CAMPBELL, P. C. y CAMPBELL, C. R. (1995). Peer Involvement: Skills for Involving Non-disabled Peers in the Inclusive Education School. Trainee Workbook. Building Inclusive Schools, Module 5. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED391315>
- CERMI (2017). *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2016*, Madrid: Ediciones CINCA.
- CRESPO FAJARDO, J. L. (2017). Tecnologías para la Accesibilidad Web. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, (12), 8.
- ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2011). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 28(2), 161-179.
- FELTRERO, R. (2012). Igualdad, diversidad y funcionalidad abierta en el diseño de aplicaciones informáticas: hacia una cultura del diseño para todos. *Novática*, (216), 16-21.
- GUIRAO LAVELA, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva* (<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=95776>
- KOZLESKI, E. B., YU, T., SATTER, A. L., FRANCIS, G. L. y HAINES, S. J. (2015). A Never Ending Journey: Inclusive Education Is a Principle of Practice, Not an End Game. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 211-226.
- MACIEL ARELLANO, R., MERCADO MÉNDEZ, R., CORTÉS VELÁZQUEZ, C. y LÓPEZ BARRÓN, A. E. (2016). Impacto de la capacitación docente en ambientes virtuales de aprendizaje como estrategia catalizadora de inclusión tecnológica en el aula. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (17), 86-94.
- MARTÍN, S. G. y VERDE, M. (2015). Inclusión educativa de personas con discapacidad visual a través del trabajo cooperativo y el voluntariado en la digitalización de textos. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(11), 53-66.

- MARTÍNEZ SUÁREZ, D. M. (2016). E-Learning en la educación universitaria como herramienta para personas con discapacidad auditiva. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*, 3(1), 19-25.
- NUSSBAUM, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires: Katz.
- NUSSBAUM, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*, Barcelona: Paidós.
- OGELMAN, H. G. y SECER, Z. (2012). The Effect Inclusive Education Practice during Preschool Has on the Peer Relations and Social Skills of 5-6-Year Olds with Typical Development. *International Journal of Special Education*, 27(3), 169-175.
- ONU (2018). «Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo» (CRPD/C/20/3). Nueva York. ONU.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York. ONU.
- PLETSCH, M. D. y MENDES, G. M. L. (2015). Between Policies and Practices: The Challenges of Inclusive Education in Brazil. *Education Policy Analysis Archives*, 23(27). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070371>
- PRING, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*, Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ, S. y CANO, A. (coords.) (2015). *Discapacidad y políticas públicas: la experiencia real de la juventud con discapacidad en España*. Madrid: Editorial Catarata.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, A. M., HINOJO LUCENA, M. A. y AGREDA MONTORO, M. (2017). Análisis del uso de vídeo-tutoriales como herramienta de inclusión educativa. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (47), 13-35.
- SLEE, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, Madrid: Morata.
- TORRES PINEDA, B. (2013). Estrategias de evaluación alternativa para niños con discapacidad en aulas de inclusión. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013, 2013, ISBN 978-84-695-8363-0, págs. 1152-1158 (pp. 1152-1158). Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4389178>
- TORRES PINEDA, B. (2017). *Sistema ceda: evaluación alternativa para una enseñanza inclusiva* (<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>). Universidad de Oviedo. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129798>
- TSUJI, T. y SABAT, M. C. (2014). Implementación de estrategias de inclusión y aprendizaje colaborativo. *Hologramática*, 20(20), 307-337.
- WOLFBURG, P., LEPAGE, P. y COOK, E. (2009). Innovations in Inclusive Education: Two Teacher Preparation Programs at the San Francisco State University. *International Journal of Whole Schooling*, 5(2), 16-36.